

Ida Kantanen

MITEN POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA ILMENEE LUKEMAAN OPPIMISEN TUNNEILLA ALKUOPETUKSESSA?

Kandidaatintutkielma
joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Ida Kantanen: Miten positiivinen pedagogiikka ilmenee lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa?

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Joulukuu 2019

Tämä tutkimus käsittelee positiivisen pedagogiikan näyttäytymistä lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä positiivisen pedagogiikan osa-alueita opettajat hyödyntävät lukemaan oppimisen tunneilla, millaista opettajien antama myönteinen palaute on ja mihin se kohdistuu sekä mitä alkuopettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä lukemaan opetuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluiden ja havainnoinnin avulla. Tutkimus toteutettiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä ja teemoittelulla. Tutkimusaineistoa peilataan lukemaan oppimisen kontekstiin ensimmäisen luokan syksyllä. Tutkimuksessa käytettiin aineistona neljästä ensimmäisestä luokasta kerättyä havainnointiaineistoa, jota kertyi yhteensä kahdeksan oppitunnin ajalta. Lisäksi aineistona toimi neljän alkuopettajan teemahaastattelut.

Positiivinen pedagogiikka on peruskouluissa pinnalla oleva pedagoginen suuntaus, jonka tavoitteena on kasvattaa lapsista onnellisia, tasapainoisia ja hyvinvoivia aikuisia. Tässä tutkimuksessa käsitellään positiivisen pedagogiikan aihealueista vahvuuksia, ilmapiiriä, vuorovaikutusta ja myönteistä palautetta. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat hyödyntävät positiivisen pedagogiikan osa-alueita melko monipuolisesti lukemaan oppimisen tunneilla ja suhtautuvat positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen myönteisesti. Tutkimuksessa nousi kuitenkin esille, että opettajat kokevat vahvuuspedagogiikan hyödyntämisen lukemaan oppimisen tunneilla hankalaksi. Lisäksi opettajat antoivat paljon kirjoittamiseen ja lukemiseen kohdistuvaa prosessipalautetta, joka on suositelluin myönteisen palautteenannon muoto. Tämän tutkimuksen mukaan opettajan oppimiskäsitys, suhtautuminen epäonnistumisiin, luokan ilmapiiri sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde ovat vahvasti yhteydessä sekä toisiinsa, että etenkin opettajan antamaan myönteiseen palautteeseen.

Avainsanat: Positiivinen pedagogiikka, lukemaan oppiminen, alkuopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA.....	8
2.1	VAHVUUSPEDAGOGIIKKA.....	10
2.2	MYÖNTEINEN PALAUTE	12
2.3	ILMAPIIRI JA VUOROVAIKUTUS.....	13
3	LUKEMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	15
3.1	LUKUTAIDON MÄÄRITELMÄ JA MERKITYS.....	15
3.2	ALKUOPETUKSEN OPPIMISKÄSITYS	16
3.3	LUKEMAAN OPETTAMISEN TEORiat	17
3.4	LUKEMAAN OPETTAMISEN ALKEISMENETELMÄT	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4.2	TUTKIMUSMETODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	24
4.3	TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	25
4.3.1	<i>Havainnointi</i>	26
4.3.2	<i>Teemahaastattelu</i>	27
4.4	ANALYYSI.....	29
5	TULOKSET	32
5.1	YHTEENVETOA POSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN NÄYTTÄYTYMISESTÄ LUKEMAAN OPPIMISEN TUNNEILLA ALKUOPETUKSESSA	32
5.2	OPETTAJAN ANTAMA MYÖNTEINEN PALAUTE.....	35
5.3	OPETTAJIEN AJATUKSIA POSITIIVISESTA PEDAGOGIIKASTA	38
	POHDINTA.....	40
6	LÄHTEET	45
7	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee positiivisen pedagogiikan ilmenemistä lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa ensimmäisen luokan syksyllä. Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatustoimintaa, joka ongelmiin keskittymisen sijaan korostaa oppimisen iloa ja hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 224). Tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten ja millä tavoin positiivisen pedagogiikan ideologia ja ajatus näyttäytyy lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Tutkimuksessa keskitytään positiivisen pedagogiikan osa-alueista opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, luokan ilmapiiriin, opettajan antaman myönteiseen palautteeseen, oppilaiden vahvuuksien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen sekä siihen, miten opettajat suhtautuvat epäonnistumisiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tarkastella positiivisen pedagogiikan vaikutuksia oppimiselle, vaan sen esiintymistä lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa.

Viime aikoina etenkin esi- ja alkuopetuksessa on korostettu positiivisen ilmapiirin, myönteisen palautteen sekä lapsen vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen merkitystä oppimiselle. Koen, että tämänkaltaiselle tutkimukselle on kasvatustieteen tutkimuskentällä hyvin tilaa. Suomessa on tehty muutamia positiiviseen pedagogiikkaan ja useita lukemaan oppimiseen liittyviä tutkimuksia, mutta tutkimus, jossa näiden kahden yhteyttä tarkastellaan, puuttuu vielä. Tutkimus tarjoaa hyvät edellytykset jatkotutkimukselle, sillä on tärkeää jatkossa tutkia myös sitä, miten positiivinen pedagogiikka vaikuttaa lukemaan oppimiseen alkuopetuksessa.

Lapsen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvattajan tehtävänä on tarjota lapselle sellaiset olosuhteet ja materiaalit, joiden avulla lapsi kykenee kehittymään yksilöllisesti osana yhteisöä ja tuntemaan osallisuuden tunnetta (Kumpulainen ym. 2014, 231 – 232.) Keskityn tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan aihealueista vuorovaikutukseen, ilmapiiriin, myönteiseen palautteeseen ja vahvuuksiin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda kuva siitä, miten positiivinen pedagogiikka lukemaan oppimisen tunneilla näyttäytyy. Lisäksi tavoitteena on peilata aineistonkeruun yhteydessä saatuja havaintoja alkuopettajien näkemyksiin positiivisesta pedagogiikasta. Tutkimustehtävä on positiivisen pedagogiikan ilmeneminen lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsittelee sitä, millä tavoin opettajan myönteinen palaute näyttäytyy lukemaan oppimisen tunneilla ensimmäisen luokan syksyllä. Tarkoituksena on saada kokonaiskuva siitä, miten opettaja antaa myönteistä palautetta ja mihin myönteinen palaute kohdistuu. Toisen tutkimuskysymykseni pyrkii vastaamaan siihen, mitä opettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan käytöstä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla.

Tutkimuksen aihe on rajattu koskemaan lukemaan tunteja ensimmäisellä luokalla. Ensimmäisen luokan syksy on otollinen ajankohta tutkimukselle, sillä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla ollaan päästy jo hyvään vauhtiin. Voidaan kuitenkin olettaa, että kaikki oppilaat eivät vielä osaa lukea tai kirjoittaa sujuvasti. Aihe on rajattu myös koskemaan positiivista pedagogiikkaa ja sen ilmenemistä luokassa. En tarkastele positiivisen pedagogiikan vaikutuksia oppimiselle, sillä se edellyttäisi pidemmän seurantajakson ja laajemman aineiston, vaan nimenomaan positiivisen pedagogiikan näyttäytymistä lukemaan oppimisen tunneilla. Tässä tutkimuksessa käytän termiä lukemaan oppiminen, vaikka lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen mekanismit ja niiden kehitys kulkevatkin käsi kädessä, eikä niitä voida täysin erottaa toisistaan. Paneudun tutkimuksessani kuitenkin lukemaan oppimiseen ja opettamiseen, vaikka usein lapsi oppiikin luku- ja kirjoitustaidon samanaikaisesti tai limittäin.

Positiivisen pedagogiikan ja lukemaan oppimisen yhteyttä tarkasteleva tutkimus on tärkeää, sillä on todettu, että positiivisella pedagogiikalla saattaa olla merkittävä vaikutus ennaltaehkäisevälle mielenterveystyölle lasten ja nuorten parissa (Avola 2017, 5). Mielenterveyden ongelmat ovat kouluikäisten ja nuorten aikuisten tavanomaisia terveysongelmia (Terveysten ja hyvinvoinninlaitos 2016). Kasvattajien tehtävänä on tukea lapsen myönteisen minäkuvan ja identiteetin rakentumista sekä tukea lapsen kehitystä myönteisten ja turvallisten vuorovaikutussuhteiden avulla. Myös lukutaidolla on lapsen hyvinvoinnille suuri merkitys, sillä lukutaidon avulla lapsi kiinnittyy osaksi yhteiskuntaa ja rakentaa identiteettiään (Leino ym. 2017,1). Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa (myöhemmin POPS 2014) todetaankin, että sosiaalisen ja inhimillisen pääoman lisääminen edistävät sekä yksilön, että yhteiskunnan hyvinvointia (POPS 2014, 18).

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmät ovat havainnointi ja teemahaastattelu. Tässä kandidaatintutkielmassa tulen johdannon jälkeen käsittelemään aiheeseen kytköksissä olevaa teoriataustaa eli positiivisen pedagogiikan eri osa-alueita, jotka ovat keskeisiä oman tutkimukseni kannalta. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden, vahvuuspedagogiikan, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin sekä myönteisen palautteen, jälkeen keskityn lukemaan oppimiseen ja opettamiseen. Lukemaan oppimisesta käsittelen lukutaidon merkitystä, alkuopetuksen oppimiskäsitystä, lukemaan oppimisen eri teorioita sekä alkeismenetelmiä. Teoriaosuuden jälkeen siirryn tarkastelemaan aineistonkeruuta ja analyysia. Tämän jälkeen esittelen aineistosta saadut tulokset, kytkettynä aikaisempaan teoriataustaan. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta, sekä tulosten hyödyntämistä opetuksessa ja tutkimuksen merkitystä sekä itselleni, mutta myös kasvatustieteelle.

2 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA

Positiivinen pedagogiikka on käännös englannin kielen sanasta *Positive education* ja se sisältää sekä taitojen ja tietojen, mutta myös onnellisuuden opettamisen (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009). Positiivinen pedagogiikka nähdään positiivista kasvatusta parempana käännöksenä sanalle *Positive education*, sillä positiivinen pedagogiikka keskittyy kouluissa ja päiväkodeissa tapahtuvaan kasvatukseen, kun taas positiivinen kasvatusta kattaa myös kodeissa tapahtuvan kasvatuksen (Avola 2017, 7).

Positiivisen pedagogiikan tavoite on tukea lapsen hyvinvointia ja oppimista kouluissa ja päiväkodeissa. Tarkoituksena on korostaa hyvinvointia yhtä tärkeänä tavoitteena kouluissa kuin oppiminen (Avola 2017, 7). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tuoda oppija tietoisiksi omista kyvyistään ja vahvuuksistaan, kannustaa häntä myönteiseen vuorovaikutukseen ja itsensä kehittämiseen sekä sinnikkääseen työntekoon ja siitä nauttimiseen (Uusitalo-malmivaara & Vuorinen 2016, 10). Positiivisen pedagogiikan yksi tärkeistä osa-alueista ovat hyvinvointitaidot ja niiden opettaminen koulussa. Hyvinvointitaidot ovat niitä taitoja, joiden avulla pääsemme elämän vastoinkäymisten ylitse jatkamaan hyvää, mielekästä elämää (Avola & Pentikäinen, 2019, 17). Tästä syystä hyvinvointitaitojen opettaminen koulussa on ensiarvoisen tärkeää. Pohdin tätä teemaa tarkemmin pohdinta osiossa.

Avolan (2017, 43) mukaan positiivinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat ympäristö, hyvinvointi ja oppiminen. Ympäristöön sisältyvät muun muassa ilmapiiri, vuorovaikutus, tavoitteet ja asenteet kouluissa. Tähän positiivisen pedagogiikan osa-alueeseen keskityn pääosin tässä kandidaatintutkielmassani. Hyvinvointiin liittyvillä sisällöillä kuvataan sellaisia toimia, joilla voidaan edistää yksilön hyvinvointia ja oppimisen sisällöt liittyvät siihen, miten oppimista tulisi tarkastella positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. (Avola 2017, 43 – 45.)

Positiivinen pedagogiikka on Suomessa suhteellisen uusi pedagoginen suuntaus, jonka taustalla vahvimpana teoriana vaikuttaa positiivinen psykologia. Positiivinen psykologia on tieteellistä tutkimusta siitä, mikä elämässä on hyvää ja tekee ihmisen onnelliseksi (Peterson 2013, 9). Positiivinen psykologia tutkii ihmisen vahvuuksia, ihmisen hyvinvointia edistäviä tekijöitä sekä ihmisen kykyä selviytyä elämän vastoinkäymisistä (Ojanen, 2014, 10, 41). Positiivinen psykologia on kattokäsite, joka sisältää muun muassa onnellisuuden kokemuksen, positiiviset emootiot, yksilön vahvuudet, kyvyt sekä mahdollisuudet ja ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet ja niiden laadun (Peterson 2013, 9). Keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa onnellisuus ja hyvinvointi. Ne eivät tarkoita samaa asiaa, mutta usein onnellisuus on yhteydessä hyvinvointiin. (Ojanen 2014, 381 – 383.)

Positiivinen psykologia syntyi 1900-luvun lopulla halusta tutkia sitä, miksi ihminen ei kaikesta elintason noususta huolimatta ole tullut ajan saatossa onnellisemmaksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 22). Tieteellinen tutkimus on ollut kautta aikojen ongelmalähtöistä. Ihminen on herkkä huomaamaan pahoja asioita ympärillään, sillä kielteiset asiat viestittävät usein jostakin vaarasta. Positiivinen psykologia haluaakin tutkia sitä, mikä tuottaa hyvää mieltä ja miten hyveitä ja vahvuuksia voitaisiin edistää. (Ojanen 2014, 10.)

Lapsuuden hyvinvointiin liitetään usein käsitteet rajat ja rakkaus, turvallisuus sekä hyväksyntä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17). Lapsen hyvinvointi ja oppiminen mahdollistavat tunteiden ja kokemusten ilmaisun, itsensä toteuttamisen, sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja merkityksenannon. (Kumpulainen ym. 2014, 228). Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että hänellä on turvallisia ja lämpimiä vuorovaikutussuhteita ja että lapsi kokee itsensä arvostetuksi sekä hyväksytyksi. Hyvinvointia voidaan oppia ja opettaa, mutta se ei ole toistaiseksi kuulunut koulujen opetussuunnitelmiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 27). Opetussuunnitelmia kehitettäessä olisikin tärkeä ottaa hyvinvointitaitojen opettaminen osaksi peruskoulun opetussuunnitelmia.

Oppiminen edellyttää kognitiivisten taitojen lisäksi myös ei-kognitiivisia taitoja, kuten motivaatiota, uteliaisuutta, itsesääätelyä ja sinnikkyyttä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9). Oppimisen tarkastelu positiivisessa pedagogiikassa keskittyykin erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Lasta kannustetaan omien tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen. Lapsi

nähdään aktiivisena toimijana, jolle luodaan mahdollisuuksia elämäkokemusten jakamiseen ja yhteiseen merkityksen antoon. Vaikka positiivisessa pedagogiikassa tarkastelun kohteena ovat ne asiat, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa, ei vastoinikäymisten merkitystä lapsen elämässä ole unohdettu vaan niitä pyritään lähestymään positiivisesta näkökulmasta. (Kumpulainen ym. 2014, 228, 231 – 232.)

Suomessa positiiviseen pedagogiikkaan ovat perehtyneet muun muassa Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen, Pauliina Avola sekä Viivi Pentikäinen ja kansainvälisesti etenkin Martin E. P. Seligman. Positiivista psykologiaa on puolestaan Suomessa tutkinut muun muassa Markku Ojanen. Positiivista psykologiaa, ja näin ollen myös positiivista pedagogiikkaa, on kritisoitu liiasta positiivisuuden korostamisesta. Kritisoijat näkevät positiivisuuden subjektiivisena käsitteenä, joka tarkoittaa eri ihmisille eri asiaa. (Ojanen 2014, 23.) Kenellä siis on oikeus määritellä positiivisuus? Hyvän elämän piirteiksi voidaan kuitenkin ympäri maailmaa luokitella onnellisuus, autonomia, mielekkyys ja osallisuus. Tutkimuksien mukaan kaikilla ihmisillä on yhteisiä tarpeita ja muun muassa oikeudenmukaisuus, rohkeus, kohtuullisuus ja viisaus ovat kaikissa kulttuureissa arvostettuja piirteitä. Kaikissa hyvän elämän kuvauksissa korostetaan myös vastavuoroisten ja läheisten ihmissuhteiden merkitystä ihmisen hyvinvoinnille (Ojanen 2014, 21, 385). Kaikkiin näihin ihmisen perustarpeisiin pohjautuu myös positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan ideologia.

2.1 Vahvuuspedagogiikka

Onnellisuuden ja hyvinvoinnin ohella positiivisen psykologian tutkimuksen kohteita ovat luontenvahvuudet ja positiiviset emootiot. Luontenvahvuuksiin keskittyvä vahvuusopetus on osa positiivista pedagogiikkaa ja sen tavoitteena on kasvattaa jokaisen oppijan persoonallista potentiaalia kohti parasta mahdollista muotoa. Luontenvahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen vahvistaa oppijan itseluottamusta ja luo mahdollisuuden onnistumisen kokemuksille. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 25, 36.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17, 49) mukaan opetuksessa on hyödynnettävä oppilaan vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita.

Lasta ohjataan tunnistamaan ja käyttämään omia vahvuuksiaan ja niitä tulee korostaa myös arvioinnissa. Vahvuuksien esiin nostamisen avulla pyritään tukemaan oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota. (POPS 2014, 17, 49.)

Vahva luonne ennustaa onnellisuutta ja useiden tutkimusten mukaan hyvinvoiva ja vahvaluonteinen ihminen selviytyy elämän eri osa-alueilla muita paremmin. Erityisesti ihmiset, jotka tunnistavat omat vahvuutensa ja osaavat hyödyntää niitä elämän eri osa-alueilla saavuttavat myönteisiä asioita elämässään. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9 – 10). Voidaan siis katsoa, että vahvuuksien tunnistaminen ja käyttöön valjastaminen ovat tärkeitä opeteltavia taitoja alkuopetuksessa.

Vahvuuspedagogiikan yksi kulmakivistä on VIA luonteenvahvuusteoria. VIA eli *Values in action*, on luonteenvahvuusteoria, jonka Martin Seligman on kollegoineen kehittänyt 2000-luvun alussa. VIA- luokitus perustuu kuuteen hyveeseen, jotka ovat viisaus ja tieto (*wisdom and knowledge*), rohkeus (*courage*), inhimillisyys (*humanity*), oikeudenmukaisuus (*justice*), kohtuullisuus (*temperance*) ja henkisyys (*transcendence*). Nämä hyveet sisältävät yhteensä 24 luonteenvahvuutta. Esimerkiksi rohkeuden hyve näyttäytyy luonteenvahvuuksissa rehellisyytenä ja sinnikkyyttenä (Peterson & Seligman 2001, 29 – 30.) Vahvuuspedagogiikan muodossa voidaan kouluissa hyödyntää näitä luonteenvahvuuksia, joita ovat esimerkiksi sinnikkyys, huumorintaju, innostus, luovuus, sosiaalinen älykkyys ja uteliaisuus (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016).

Vuorisen (2016) mukaan luonteenvahvuudet voidaan jakaa kolmeen ryhmään, jotka ovat voimavahvuudet, ydinvahvuudet (*signature strengths*) ja kasvuvahvuudet (*growth strengths*). Voimavahvuudet ovat sinnikkyys, itsesääätely ja myötätunto ja niiden avulla voimme olla omia, parhaita mahdollisia, itseämme. Ydinvahvuuksien katsotaan olevan olennainen osa jokaisen persoonaa, ne vaikuttavat siihen, miten yksilö ajattelee ja toimii ympäristössään. Kasvuvahvuuksien käyttäminen voi vaatia ponnistelua ja keskittymistä, eivätkä ne ole aktiivisessa käytössämme. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78 – 79.)

Koulutaipaleen edetessä lapset alkavat verrata itseään yhä enemmän ikätovereihinsa. Lapsen on tärkeä tiedostaa, tunnistaa ja osata hyödyntää omia vahvuuksiaan. Kokemus siitä, että on jossakin hyvä ja vahva edistää lapsen

itsetuntoa ja itsearvostusta. Positiivisen pedagogiikan osa-alueita soveltaen on kehitetty erilaisia interventioita kouluun muun muassa koulukiusaamisen lopettamiseksi ja työrauhan parantamiseksi. Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen (*Positive Behavior Support*) eli PBS on kehitetty USA:ssa käytösongelmien ja häiriintyneen työrauhan avuksi kouluun. Mallin tavoitteena on hallita ongelmakäyttäytymistä suotuisaa käyttäytymistä huomioimalla ja korostamalla. (Laajasalo 2016, 108.)

Toinen maailmallakin tunnettu interventio on Turun yliopistossa kehitelty KiVa Koulu, joka on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama toimenpideohjelma kiusaamisen ehkäisemiseksi tai siihen puuttumiseksi. KiVa- lyhenne muodostuu sanoista Kiusaamisen Vastainen ja siinä korostetaan muun muassa jokaisen oppilaan vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista (KiVa koulu 2018.) Lapsen luonne kehittyy yhteydessä toisiin ihmisiin, joten lapsen vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnille. Jokaisella lapsella on tarve tulla nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi. Lapsella on oikeus myönteiseen luonteenkasvuun turvallisessa, rohkaisevassa ja hyväksyvässä vuorovaikutuksessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31). On tärkeä luoda kouluun toimintakulttuuri, jossa oppiminen nähdään mahdollisuutena kehittyä ihmisenä, ja jossa epäonnistumisia tai virheitä ei pelätä, vaan ne nähdään oppimisen mahdollisuutena. Koulun tulee olla paikka, jossa tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi on tilaa myös lapsen luonteen kasvamiselle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9).

2.2 Myönteinen palaute

Oppilaan kehuminen on vain vähän hyödynnetty pedagoginen voimavara alakoulussa. Oikein hyödynnettynä oppilaan kehumisella katsotaan olevan myönteistä vaikutusta muun muassa oppimiseen ja siihen liittyviin tunteisiin sekä motivaatioon. (Kemppainen ym. 2015, 69.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 105) mukaan oppilasta ja hänen lukemaan oppimistaan tulee tukea kannustavan palautteen avulla.

Palautteenantotavat jaetaan kahteen ryhmään kehumisen kohteen mukaisesti. Persoonaa- ja kykypalautteessa palaute kohdistuu oppijaan itseensä, hänen kykyihinsä ja persoonaansa. Prosessi- ja tehtäväpalautteessa

palautteenanto kohdistetaan puolestaan oppimisprosessiin. (Kamins & Dweck 1999, 835.) Lisäksi on tunnistettu suuntaamaton palautteenantotapa, jossa palaute ei kohdistu mihinkään tiettyyn aisaan, vaan palaute ilmenee määrittelemättöminä, irrallisina lausahduksina, kuten ”hyvä ja ”hienoa”. Suuntaamattoman kehuvan palautteen on todettu olevan vaikuttavuudeltaan vähäistä, sillä palaute ei anna oppijalle tietoa tämän kyvyistä tai oppimisprosessista. (Burnett & Mandel 2010, 146 – 147.)

Oppilaat, jotka saavat opettajaltaan paljon kehuvaan persoona- ja kykypalautetta, kokevat myös luokan ilmapiirin ja suhteensa opettajaansa myönteisemmäksi kuin oppilaat, jotka saavat vähemmän kehuvaan palautetta. (Burnett & Mandel, 2010, 146 – 147.) Tutkimukset osoittavat, että persoona- ja kykypalaute saattaa vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaan itsearvostukseen, mikäli oppilaalle jää palautteesta kuva, että hän on pätevä ja osaava onnistuessaan, muttei epäonnistuessaan (Kamins ym. 1999, 841). Tämän vuoksi myönteinen ja rakentava suhtautuminen epäonnistumisiin on tärkeää. Oppilaita tulee rohkaista yrittämään uudelleen epäonnistumisista huolimatta ja tuoda heille näkyväksi epäonnistumisen inhimillisyys.

2.3 Ilmapiiri ja vuorovaikutus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 72) mukaan ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukee oppimista ja perusopetuksen toimintakulttuurin keskeinen piirre onkin ”rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri”. Koulussa tulee vahvistaa ja tukea oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatiota luomalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille sekä vahvistamalla myönteistä oppimisilmapiiriä. (POPS 2014, 30, 47.) Koulua ei tule nähdä vain oppimistuloksia mittaavana paikkana vaan lapsen kehitykselle tärkeänä oppimisympäristönä (Hamre & Pianta 2005, 963).

On tutkittu, että positiiviset vuorovaikutussuhteet opettajien ja vertaisten välillä lisäävät oppilaan motivaatiota saavuttaa asetettuja oppimistuloksia. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat, jotka saavat opettajaltaan tukea, ovat motivoituneempia oppimaan lisää ja sitoutuneempia tehtävien tekemiseen, kuin oppilaat, jotka eivät koe saavansa tukea opettajaltaan. Etenkin emotionaalisen

tuen on todettu mahdollistavan akateemisten taitojen saavuttamisen alkuopetuksessa. (Hamre & Pianta 2005, 957.)

Opettajan antamalla emotionaalisella- ja vuorovaikutuksellisella tuella on todettu olevan yhteys luokan ilmapiiriin sekä lapsen taitojen kehittymiseen. Opettajan antama emotionaalinen tuki (*emotional support*) näyttäytyy luokassa muun muassa positiivisena ilmapiirinä (*positive climate*), opettajan sensitiivisyytenä (*teacher sensitivity*) sekä onnistuneena luokanhallintana (*classroom management*). Positiivinen ilmapiiri on lämmin, spontaani ja sisältää positiivisia vuorovaikutussuhteita. Opettajan sensitiivisyys näyttäytyy oppilaiden tarpeiden, tunteiden, kiinnostuksenkohteiden sekä kykyjen tunnistamisena ja huomioimisena. Onnistunut luokanhallinta näyttäytyy yhteisymmärryksenä siitä, mitkä ovat luokan rutiinit ja säännöt ja kaikki ryhmän jäsenet noudattavat niitä. (Hamre & Pianta 2005, 962, 957.)

Vuorovaikutuksellinen tuki (*instructional support*) sisältää arvioivan palautteen (*evaluative feedback*), vuorovaikutuksellisen keskustelun (*instructional conversation*) ja oppilaan rohkaisemisen vastuun ottamiseen (*encouragement of child responsibility*). Arvioiva palaute sisältää sanallisen, kehuvaan ja rohkaisevan palautteen, joka kohdistuu lapsen henkilökohtaiseen onnistumiseen, kehittymiseen ja oppimiseen. Vuorovaikutuksellinen keskustelu tarkoittaa rohkaisemista vuorovaikutustilanteissa toimimiseen sekä omien mielipiteiden esiin tuomiseen. Oppilasta myös rohkaistaan omatoimisuuteen ja ottamaan vastuuta sekä omasta, että koko ryhmän oppimisesta. (Hamre & Pianta 2005, 957.)

3 LUKEMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

3.1 Lukutaidon määritelmä ja merkitys

Lukutaito voidaan määritellä kyvyksi ymmärtää ja hyödyntää kirjoitetun tekstin eri muotoja (Mullis & Martin 2015, 12). Lukutaito koostuu peruslukutaidosta, toimivasta lukutaidosta ja kriittisestä lukutaidosta. Peruslukutaito puolestaan koostuu teknisestä lukutaidosta ja tekstin ymmärtämisen taidosta. Teknisessä lukutaidossa äänteitä yhdistetään tavuiksi ja niistä yhdistetään sanahahmoja. (Lerkkanen 2017, 10.)

Tekninen lukutaito edellyttää kirjaintuntemusta, kielellistä tietoisuutta ja äänteiden yhdistämisen taitoa. Luetun ymmärtäminen on osa peruslukutaitoa ja se määritellään kyvyksi ymmärtää kirjoitettua tekstiä. Luetun ymmärtäminen edellyttää niin ikään myös kognitiivisia taitoja, kuten dekoddausta eli äänteiden yhdistämistä toisiinsa ja sanojen tunnistamista sekä kielellistä ymmärrystä eli kykyä ymmärtää puhuttua kieltä. (Hoover & Tunmer 2018, 304.) Annamari Raes (2015, 30) viittaa väitöskirjassaan Vygotskyn (1982) kehittämään käsitteseen, lähikehityksen vyöhyke. Raes on pohjannut kehittelemänsä lukemaan opettamisen menetelmän LYHDYN Vygotskyn ajatukseen siitä, että lapsen kielellinen ja kulttuurinen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa lapsen kielellinen- ja kognitiivinen kehitys, kirjaintietämys, fonologinen tietoisuus, sanavaraston laajuus, motivaatio, innostus lukemiseen sekä esimerkiksi visuomotoriset taidot. (Lerkkanen 2017.)

Lukutaidolla on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnille, sillä lukutaidon avulla ihminen kiinnittyy osaksi yhteiskuntaa, rakentaa identiteettiään ja kehittää itseään. Lisäksi lukutaito on perustaito, joka mahdollistaa yksilöä kiinnostavien tietojen ja taitojen oppimisen. (Leino ym. 2017, 1.) Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (2016) on tutkinut neljäsluokkalaisten lasten lukutaitoa ja on

huomattu, että lapsilla, jotka suhtautuivat myönteisesti lukemiseen ja lukivat omaksi ilokseen, oli korkeampi lukutaidon taso kuin lapsilla, jotka suhtautuivat lukemiseen kielteisesti. Hyvä lukutaito puolestaan synnyttää onnistumisen kokemuksia, joka taas lisää myönteistä asennetta lukemista kohtaan. (Leino ym. 2017, 27 – 28.) Tästä voidaan päätellä, että lukemaan innostamisella ja lukemaan oppimisen positiivisella tukemisella jo alkuopetuksessa sekä kannustuksella voi olla yhteys lapsen lukutaitoon myöhemmin peruskoulussa. Olennaista on herättää lapsessa innostus ja kiinnostus lukemista kohtaan.

Lapsi oppii alkuopetuksessa monia kognitiivisia ja motorisia taitoja samanaikaisesti. Käsittelen tässä tutkimuksessa vain lukemaan oppimista ja opettamista, vaikka luku- ja kirjoitustaidon kehitys kulkee usein rinnakkain. Monilukutaidon myötä on suomen kielessä alettu puhua lukutaidosta, joka sisältää myös kirjoitustaidon. Oppilaan oppiminen on ensimmäisen luokan syksyllä niin kokonaisvaltaista, että luku- ja kirjoitustaidon opetusta on hyvin vaikea erottaa toisistaan koulun arjessa. Siksi tässä tutkimuksessa aineistonkeruu on käytännössä tapahtunut lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla, vaikka käytänkin termiä lukemaan oppiminen ja käsittelen vain lukemaan oppimisen teoriaa ja menetelmiä.

3.2 Alkuopetuksen oppimiskäsitys

Alkuopetuksella tässä tutkimuksessa viitataan erityisesti ensimmäisen luokan syksyyn, mutta se voidaan käsittää myös laajemmin kattaen koko ensimmäisen ja toisen kouluvuoden. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) mukaisesti lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Oppimisprosessia ohjaavat oppilaan tunteet, kiinnostuksen kohteet ja kokemukset (POPS 2014, 17.) Kasvattajan on tärkeä tukea oppilaan luottamusta omiin kykyihin, koska se vaikuttaa myös motivaatioon oppia.

Alkuopetuksen tavoitteena on peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) voidaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteista löytää joitakin positiiviseen pedagogiikkaan viittaavia piirteitä ja ilmaisuja. POPS:n (2014, 103) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan luottamusta itseensä

ja herättää kiinnostusta ja innostusta kielelliseen ilmaisuun sekä kehittää vuorovaikutustaitoja.

Positiiviseen pedagogiikkaan viittaavia ilmaisuja on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla kuitenkin hyvin vähän verraten esim. taide- ja taitoaineisiin. Opetussuunnitelmassa tulisikin korostaa enemmän positiivisen pedagogiikan piirteitä, kuten vahvuuksien käyttöä osana opetusta, hyvinvoinnin lisäämistä sekä kannustavan ja rohkaisevan palautteen merkitystä lapsen oppimiselle äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä.

Opettajan on tärkeä tukea lapsen minäkuvaa, sillä kuva itsestä heijastuu lapsen motivaatioon ja sitä kautta myös lukemisen harjoitteluun (Lerkanen 2017, 45). Näkemys itsestä vaikuttaa vahvasti lapsen motivaatioon oppia lukemaan. Lapsen minäkuvan tukeminen on siinäkin mielessä tärkeää, että lapsi alkaa väistämättä jossakin vaiheessa verrata itseään ja taitojaan muihin. Henkilökohtainen, yksilöity ja kannustava palaute lukemaan oppimisesta tukee lapsen myönteistä minäkuvaa. (Lerkanen 2017, 46.) Tähän tukeutuen voidaan sanoa, että myönteisillä vuorovaikutussuhteilla sekä lapsen yksilölliset kyvyt ja onnistumiset huomioivalla palautteella on vaikutusta lapsen lukemaan oppimiselle.

Oppilaan usko omiin kykyihin (*ability beliefs*) on yhteydessä oppimistuloksiin ja tätä kautta myös koulusuoriutumiseen. Oppilaiden usko omiin kykyihin laskee koulutaipaleen edetessä, sillä he tulevat yhä tietoisemmiksi heihin kohdistuvasta arvioinnista ja alkavat vertailemaan itseään ja omia kykyjään yhä enemmän suhteessa vertaisiin. (Wigfield & Eccles 2000. 75 – 77.) Etenkin alkuopetuksen tehtävänä on tukea lapsen minäkuvan muodostumista ja korostaa positiivisen pedagogiikan ideologian mukaisesti sitä, että jokainen ihminen on hyvä jossakin.

3.3 Lukemaan opettamisen teorial

Lerkanen (2017, 12 – 15) esittelee teoksessaan useita lukemaan opettamisen teorioita, joissa kehitys etenee tasolta tasolle ja vaatii harjoittelua. Lerkanen esittelee muun muassa Ehrin (Lerkanen 2017, 12 – 15 ; Ehri & McCormick 1989) viisivaiheisen mallin, jonka viisi tasoa perustuvat lapsen kykyyn

ymmärtää lukemansa ja hyödyntää kirjoitetun kielen järjestelmää. lukemaan oppimisen tasot ovat esialfabeettinen vaihe, osittais-alfabeettinen vaihe, alfabeettinen vaihe, vahvistumisen vaihe ja automatisoitumisen vaihe.

Oppiminen etenee siten, että ensiksi, esialfabeettisessa vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjaimista ja hahmottaa ympäristössään kirjainmuotoja ja tuttuja sanoja. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapsi oppii käyttämään kirjain-äännevastaavuutta tunnistessaan sanoja. Oppiminen etenee alfabeettiseen vaiheeseen, jossa kirjain-äännevastaavuuden hyödyntäminen kehittyy ja lapsi lukee sanoja dekoddaamalla eli yhdistelemällä äänteitä toisiinsa. Vahvistumisen vaiheessa dekoddaus nopeutuu ja lapsi oppii hahmottamaan sanoja niiden osien, kuten tavujen, perusteella. Viimeisessä vaiheessa eli automatisoitumisen vaiheessa lukutaito kehittyy sujuvammaksi ja lapsi oppii hyödyntämään oppimiaan tekniikoita tarpeen mukaan. (Lerkkanen 2017, 12 – 15; Ehri & McCormick 1989.)

Lukemaan opettaminen nojautuu aina historiallisiin ja kulttuurisiin oppimiskäsityksiin ja teorioihin. Lukemaan opettamisen lähihistoriasta voidaan erotella karkeasti neljä teoriaa, jotka kaikki tavalla tai toisella vaikuttavat omalta osaltaan siihen, millaisena lukemaan opettaminen nykypäivänä kouluissa nähdään. Lerkkanen (2017, 58) esittelee lukemaan oppimisen teorioista kypsymisen teorian, kehityksen teorian, sukeutumisen teorian sekä sosiokulttuurisen lukutaidon opettamisen teorian. Kypsymisen teoria tuli esille 1950-luvulla ja tällöin ajateltiin, että biologisista prosesseista riippuva kypsyminen mahdollistaa lukutaidon oppimisen. Kypsymisen teoriassa ajateltiin, että perheellä ja ympäristöllä on vain hyvin vähän vaikutusta oppimiselle ja se rakentuu yksittäisten taitojen toistamisen myötä. Kehityksen teoria nousi kypsymisen teorian jälkeen esille 1960-luvun aikoihin, ja se korostaa kehitystä perimän ja ympäristön yhteisvaikutuksena. Kehityksen teoria korostaa lapsen lukemisvalmiuksia ja tämän teorian myötä lukemaan opettamisen KÄTS-menetelmä on tullut tunnetuksi. (Lerkkanen 2017, 58.)

1970-luvulla siirryttiin sukeutumisen teoriaan, jonka mukaan lapsi on oppijana aktiivinen tutkija ja oppimisessa painotetaan kokonaisvaltaisuutta. Sukeutumisen teorian myötä nousi esille toinen nykyisin hyvin tunnettu lukemaan opettamisen menetelmä, LPP-menetelmä eli lukemaan puheen perusteella. 1980 – 1990 -luvuilla esiin nousi sosiokulttuurinen lukutaidon opettamisen teoria, joka

on edelleen vahvasti vallallaan oleva lukemaan opettamisen teoria alakouluissa. Sen mukaan oppiminen on sidoksissa yhteisön kulttuuriseen pääomaan ja sosiokulttuuriin käytäntöihin. Lukemaan opettaminen nähdään yhteisöllisenä toimintana ja vanhempien roolia korostetaan entistä enemmän. (Lerikkanen 2017, 58.)

3.4 Lukemaan opettamisen alkeismenetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin sen mukaan, painotetaanko opetuksen lähtökohtana pientä yksikköä, kuten äännettä tai tavua, vai suurempaa yksikköä kuten lausetta tai tekstiä. Synteettisissä menetelmissä opetus etenee kielen pienemmistä osista kohti suurempia osia, kun taas analyyttisissä menetelmissä lähtökohtana on jokin kielen merkityksellinen osa, kuten sana tai lause. (Lerikkanen 2017, 60,66.)

Seuraavaksi esittelen tunnetuimmat lukemaan opettamisen alkeismenetelmät. Usein opettajat eivät käytä puhtaasti jotakin tiettyä menetelmää, vaan ne vaihtelevat ja ovat käytännön opetustyössä usein sekoittuneita keskenään. Synteettisiin menetelmiin lukeutuvat äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä ja KÄTS-menetelmä. Äännetavausmenetelmä perustuu lapsen kykyyn tunnistaa kirjain-äännevastaavuus. Tässä menetelmässä ajatuksena on se, että ensiksi luetellaan sanan tavuissa esiintyvät äänteet, jonka jälkeen niistä kootaan tavuja ja lopuksi kokonainen sana. Liukumismenetelmässä pyritään suoraan sanatasoiseen lukemiseen ja siinä sana ja tavu kootaan liukumalla äänneestä toiseen hidastaen ja venyttäen edellistä äännettä. Tämä menetelmä vahvistaa oikean lukusuunnan oppimista, mutta toisaalta oikeinkirjoituksessa, kuten äänneiden kestoissa ja tavarajoissa, on havaittu ongelmia. (Lerikkanen 2017, 62.)

Synteettisistä menetelmistä tunnetuin ja käytetyin menetelmä on erityisopettaja Sakari Karppisen (1983) kehittänyt KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana). Tässä menetelmässä tavoitteena on sanojen rinnakkainen tunnistaminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Menetelmässä kirjaimet muutetaan äänneeksi, jonka jälkeen äänneitä yhdistetään toisiinsa ja hahmotetaan tavuiksi. Tämän jälkeen tavuista hahmotetaan sanoja. Menetelmässä käytetään hyväksi

rytmiä, sillä esimerkiksi tavutus tapahtuu taputtamalla. (Lerkkanen 2017, 63 – 64.)

Analyyttisiin menetelmiin lukeutuvat kokosanamenetelmä, lausemenetelmä sekä tunnettu LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella). Kokosanamenetelmässä perusyksikkönä on kokonainen sana. Menetelmän ideana on se, että lapsi oppii hahmottamaan kirjoitettua kieltä ikään kuin kokonaisina kuvina. Alkuopetuksessa aluksi opetellaan 70 – 80 sanan perussanasto ja oppimisen apuna käytetään kortteja, joissa on sana ja sitä vastaava kuva. Kun sanoja on opittu tunnistamaan, niitä pilkotaan tavuiksi ja edelleen äänteiksi. Tätä menetelmää on kritisoitu siitä, että lapset pikemminkin arvaavat näkemiään sanoja lukemisen sijaan. Lisäksi tämä menetelmä ei tunnista tavurajoja eikä kiinnitä huomiota äänteiden keston. (Lerkkanen 2017, 67.)

Lausemenetelmässä lähtökohtana nimensä mukaisesti on kokonainen lause. Perusteluna käytetään sitä, että lause on ymmärtämisen kannalta mielekkäämpi kokonaisuus kuin yksittäinen sana. Lauseeseen lisätään tai siitä muutetaan sanoja, jolloin lauseen merkitys muuttuu. Tämän jälkeen tarkastellaan yksittäisiä sanoja ja niiden rakenteita. Tässä menetelmässä käytetään kuvia oppimisen tukena ja sitä käytetään usein muiden lukemaan opettamisen alkeismenetelmien rinnalla. (Lerkkanen 2017, 69.)

Analyttisista menetelmistä luultavasti tunnetuin alkeismenetelmä on Urlika Leimarin (1974) kehittänyt tekstinmenetelmä LTG (*på talets grund*), jonka suomennettu nimi on LPP (*lukemaan puheen perusteella*). Raeksen (2015, 74) menetelmän lähtökohtana on lapsen asteittain lisääntyvä ymmärrys kirjain – äänne -vastaavuudesta. LPP menetelmässä painotetaan lukutaidon riippuvuutta taidosta puhua ja kuunnella. Puhuttu kieli muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. LPP-menetelmä voidaan jakaa karkeasti viiteen vaiheeseen, jotka ovat keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukemisvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe.

Keskusteluvaiheessa keskustellaan opettajan johdolla yhteisesti valitusta aiheesta. Raes (2015, 74 – 82) esittelee väitöskirjassaan kokonaisvaltaisen lukemaan oppimisen menetelmän, LYHDYN, jonka hän on kehittänyt LPP menetelmän pohjalta. LYHDYSSÄ keskusteluvaihe kiinnittyy aina johonkin koulussa tapahtuneeseen asiaan, josta kaikilla oppilailla on jokin kokemus. Tässä

vaiheessa korostetaan vuorotellen puhumista sekä toisten kuuntelemista ja tärkeää on osallisuuden kokeminen.

Seuraavaksi siirrytään saneluvaiheeseen. Raeksen (2015, 77 – 78) mukaan saneluvaihe toteutetaan heti keskusteluvaiheen jälkeen, jotta aihetta ei tarvitse erikseen kerrata. Saneluvaiheen tarkoituksena on ohjata lapsia huomaamaan puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys. Sanelulle keksitään yhdessä nimi ja opettaja kirjoittaa nimen taululle samalla mallintaen ääneen sitä mukaan, kun puhe muuttuu kirjaimiksi. Kun otsikko on valmis, luetaan se yhdessä vielä ääneen. Tämän jälkeen kirjoitetaan käydyn keskustelun pohjalta lauseita taululle ja toimitaan samoin kuin otsikkoa kirjoittaessa. Kun teksti on valmis, se luetaan yhdessä ääneen.

Laborointi- eli käsittelyvaiheessa tuetaan lapsen kielellistä tietoisuutta. Tässä vaiheessa tarkastellaan tiettyjä kohtia tekstistä, kuten yksittäisiä sanoja ja tavuja. Apuna käytetään laborointilappuja, jonka avulla lapsi kertoo, mistä kohdasta tekstiä oma lappu on, ja hän kiinnittää lapun oikeaan kohtaan tekstin päälle. Raeksen (2015, 78) mukaan LYHDYSSÄ kiinnitetään erityistä huomiota siihen, että sanat, joita tutkitaan ovat sellaisia, jotka kaikki lapset, taitotasosta riippumatta, pystyvät lukemaan. Lisäksi opettaja valitsee tarkastelun kohteeksi sellaisia sanoja, joissa esiintyy jokin tietty, seuraavaksi opeteltava, kirjain. Kun oppilaat ovat löytäneet sanoissa toistuvan kirjaimen, sanoja tavutetaan, niistä etsitään esimerkiksi pitkiä tai lyhyitä vokaaleja ja diftongeja.

Uudelleenlukemisvaiheen tarkoituksena on mahdollistaa yksittäisen oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutustilanne, jossa opettaja ikään kuin tarkastaa, mitä oppilas jo osaa ja mitä tulee vielä harjoitella. Oppilas lukee opettajalle tekstiä ääneen ja opettaja toimii tukena ja auttaa oppilasta tarvittaessa. Oppilas alleviivaa lopuksi tekstistä kohdat, jotka hän jo osaa lukea, tai jotka hän haluaa opetella. Viimeisessä vaiheessa eli jälkikäsittelyvaiheessa oppilaat tekevät itse sanakortteja tuntemistaan sanoista. Oppilas harjoittelee sanat ja käy lukemassa ne opettajalle.

Raes (2015, 82) korostaa sitä, että LYHDYN analyttinen luonne ei mahdollista kirjoitustaidon riittävää harjoittelua, joten siihen on kiinnitettävä erillistä huomiota. Tämä menetelmä vaatii opettajalta roolinvaihtoa perinteisestä auktoriteettiopettajasta lukemaan oppimisen ohjaajaksi, joka kulkee lapsen rinnalla ja auttaa tätä löytämään tietoja ja omaksumaan niitä. LPP-menetelmää

on kehuttu lapsilähtöisyydestä sekä vuorovaikutteisesta ja yksilölliset tarpeet huomioivasta toiminnasta. Toisaalta tämä menetelmä vaatii aikaa ja pitkäjänteisyyttä sekä on melko työläs. (Lerkkanen 2017. 69 – 73, Raes 2015, 74 – 82.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Koska lapsen myönteisen minäkuvan ja luokan lämpimän ja turvallisen ilmapiirin on todettu vaikuttavan suotuisasti lapsen lukemaan oppimiseen, on tärkeää saada kuva siitä, mitä positiivisen pedagogiikan osa-alueita lukemaan oppimisen tunneilla jo näyttäytyy, ja mitä osa-alueita alkuopettajat voisivat enemmän nostaa esille luokahuoneessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä tavoin opettajan myönteinen palaute näyttäytyy lukemaan oppimisen tunneilla ensimmäisen luokan syksyllä?
2. Mitä ensimmäisen luokan luokanopettajat ajattelevat positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lukemaan oppimisen tunneilla ensimmäisen luokan syksyllä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys nivoo yhteen havainnointiaineistosta ja haastatteluaineistosta saadut havainnot. Esimerkiksi oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen, luokan ilmapiiri, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä opettajan tapa reagoida epäonnistumisiin ovat kaikki yhteydessä myönteiseen palautteeseen ja sen laatuun. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkiikin vastaamaan siihen, millaista opettajan antama myönteinen palaute on ja mihin se kohdistuu.

Uskon, että jokaisella opettajalla on omassa opetuksessaan mukana joitakin positiivisen pedagogiikan elementtejä. Pitkälti positiivisen pedagogiikan ideologia on kuitenkin esimerkiksi sitä, että toisia kohdellaan oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti, ollaan ystävällisiä ja rohkaisevia. Näinä päivinä, kun positiivinen pedagogiikka on noussut pedagogisena suuntauksena enemmän pinnalle, on monien opettajien ajatus voinut vieraantua käytännönläheisestä,

tutusta, tavasta opettaa lapsia elämään hyvää elämää. Toisen tutkimuskysymykseni avulla tahdonkin selvittää sitä, mitä alkuopettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä lukemaan oppimisen tunneilla ensimmäisen luokan syksyllä. Peilaan alkuopettajien haastatteluista saatua aineistoa havainnointiaineistoon. Tarkoitukseni on selvittää, mitä positiivisen pedagogiikan osa-alueita alkuopettajat jo hyödyntävät lukemaan opetuksessaan ja mitä osa-alueita voitaisiin vielä enemmän nostaa mukaan opetukseen.

4.2 Tutkimusmetodologiset lähtökohdat

Laadullinen tutkimus on ikään kuin kattokäsite, jonka alla on hyvin monenlaisia tapoja jäsentää ja toteuttaa laadullista, eli kvalitatiivista, tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 10). Teorian merkityksestä laadulliselle tutkimukselle on keskusteltu ja Tuomen sekä Sarajärven (2018,18) mukaan teoria on laadulliselle tutkimukselle välttämätöntä, mutta se, kuinka paljon teoria ohjaa tutkimuksen kulkua, vaihtelee suuresti. Heidän mukaansa teoria voi laadullisessa tutkimuksessa toimia viitekehyksenä, johon tutkimusaineistoa peilataan. Tähän teorian rooliin olen tässä laadullisessa tutkimuksessa päätenyt, sillä minusta on tärkeää käyttää teoriaa oman ymmärryksen ja tutkimusaiheen taustan ymmärtämisen tukena. Tässä tutkimuksessa teoriatausta toimiikin sekä tutkijan että lukijan ymmärryksen ja pohdinnan tukena.

Laadullista tutkimusta tehtäessä on muistettava, etteivät tutkimustulokset ole ikinä käytetystä tutkimusmenetelmästä tai tutkimuksen tekijästä riippumattomia. Toisin sanoen laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset ovat aina teoriapitoisia eli esimerkiksi yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä tai tietyn merkityksen antaminen tutkittavalle ilmiölle vaikuttavat aina tutkimustuloksiin. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia myös ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä ymmärtäminen ihmistieteellisessä tutkimuksessa voi olla eläytymistä tutkimuskohteeseen ja sen ilmapiiriin sekä tunteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19, 25).

4.3 Tutkimuksen aineisto

Keräsin tutkimusaineiston neljästä eri pirkanmaalaisesta ensimmäisestä luokasta. Aineistonkeruumenetelminä käytin tässä tutkimuksessa havainnointia sekä teemahaastattelua. Tutkimuslupien saamisen jälkeen suoritin havainnoinnit luokassa tarkkailemalla lukemaan oppimisen tunteja ensimmäisen luokan syksyllä ja haastatteleamalla ensimmäisen luokan opettajia heidän työaikanaan. Tutkimusluvat myönnettiin sekä yksikkökohtaisesti, että jokaisen havainnoitavan oppilaan vanhemmilta. Aineistonkeruu kohdistui loka- ja marraskuuhun, jolloin ensimmäisellä luokalla ollaan päästy jo hyvin vauhtiin esimerkiksi ryhmäytymisen ja opettajan sekä oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen suhteen. Ensimmäisen luokan syksy on otollinen ajankohta tutkimukselle, sillä oppilaiden väliset taoserot ovat vielä hyvin suuria, ja opettajan kyky huomioida oppilaat yksilöllisesti on ratkaisevassa asemassa.

Valitsin aineistonkeruumenetelmiksi tähän tutkimukseen teemahaastattelun sekä havainnoinnin koska tavoitteenani oli tarkastella vuorovaikutusta ja ihmisten toimintaa. Tutkimuksessa käytettiin molempia aineistonkeruumenetelmiä, jotta saadaan kerättyä kattava ja monipuolinen aineisto positiivisen pedagogiikan näyttäytymisestä lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Teemahaastattelu tukee omia havaintojani ja lisää näin tutkimuksen luotettavuutta. Kahden erilaisen aineistonkeruumenetelmän etuna on ehdottomasti se, että tutkimusaineisto ei perustu ainoastaan omiin havaintoihini, vaan myös opettajien käsityksiin omasta opettajuudesta ja positiivisen pedagogiikan osa-alueista. Kahden tai useamman elämysmaailman rinnakkain tarkastelu voi nostaa esille hyvin mielenkiintoisia havaintoja ja tulkintoja (Aarnos 2001, 156).

Eskolan (2001,136) mukaan tutkimusmenetelmiä valittaessa on hyvä muistaa se mahdollisuus, että kerättävä aineisto voi toimia myös uusien ideoiden ja ajatusten virittäjänä, ei ainoastaan hypoteesien todentajana. Aineistonkeruumenetelmiä valitessani toivoin, että saisin havainnointi- ja haastattelutilanteista ideoita ja vinkkejä myös oman opettajuuteni kehittämiseksi. Vaikka käsittelen havainnointi- ja haastatteluaineistoja rinnakkain, en kuitenkaan etsi yhteyksiä tietyn opettajan haastattelun ja havainnointiaineiston välillä.

4.3.1 Havainnointi

Havainnoin jokaisessa neljässä luokassa havainnoin kahden oppitunnin (2 x 45 min) ajan. Havainnointiaineistoa tutkimukseen saatiin siis yhteensä kahdeksan oppitunnin (8 x 45 min) verran. Kaksi havainnoitavaa tuntia samassa luokassa varmistavat sen, että tutkimusaineistoa saatiin kerättyä monipuolisesti ja havainnoinneista saatiin kaikki tutkimuskysymysten kannalta relevantti tieto irti.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 62) mukaan havainnointi soveltuu hyvin aineistonkeruun menetelmäksi, mikäli kyseessä on vuorovaikutuksen tarkastelu. Havainnointi on ihmisten tapa hahmottaa, jäsentää ja ymmärtää ympäröivää maailmaa (Grönfors 2001, 124). Koin havainnoinnin tiedonkeruumenetelmänä luonnolliseksi valinnaksi, sillä halusin päästä itse luokkahuoneeseen aistimaan ilmapiiriä kaikilla aisteillani. Grönforsin (2001, 124) mukaan havainnoinnissa käytämmekin lähes kaikkia aistejamme havaintoinformaation vastaanottamiseen.

Havainnointia varten laadin valmiin havainnointilomakkeen (Liite 1), johon tein muistiinpanoja havainnointihetkellä tunnin ilmapiiristä, opettajan antamasta myönteisestä palautteesta ja opettajan sekä oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä oppilaiden vahvuuksien hyödyntämisestä oppitunneilla. Havainnointilomake koostui seuraavista osa-alueista: vuorovaikutus, vahvuudet, oppilaan minäkuvan tukeminen, vuorovaikutuksellinen- ja emotionaalinen tuki, ilmapiiri ja myönteinen palaute. Lisäksi tein havaintoja siitä, miten opettaja suhtautuu virheisiin ja epäonnistumisiin oppitunnin aikana ja miten niihin reagoidaan. Vuorovaikutusta havainnoitaessa kiinnitettiin huomiota ilmeisiin, eleisiin, sanoihin ja äänensävyihin. Havainnoidessa tarkasteltiin myös vahvuuksien käyttöä ja sanoittamista luokassa sekä sitä, miten oppilaiden vahvuuksia hyödynnettiin lukemaan oppimisen tunneilla. Oppilaan minäkuvan tukeminen liittyy moneen muuhun edellä mainittuihin havainnoitaviin osa-alueisiin. Koen kuitenkin, että oppilaan minäkuvan tukemisen keinot ovat tärkeä osa havainnointia, sillä tämän osa-alueen avulla saatiin havaintoja esimerkiksi vahvuuksien käytöstä oppitunnilla.

Vuorovaikutuksellinen tuki sisältää arvioivan palautteen, vuorovaikutuksellisen keskustelun ja oppilaan rohkaisemisen vastuun ottamiseen. Emotionaalinen tuki puolestaan koostuu positiivisesta ilmapiiristä,

opettajan sensitiivisyydestä ja onnistuneesta luokanhallinnasta. Ilmapiiristä havainnoin luokan yleistä ilmapiiriä oppituntien aikana. Lisäksi havainnointilomake sisältää myönteisen palautteen eri osa-alueet, jotka ovat kyky- ja persoonapalaute, prosessipalaute sekä suuntaamaton palaute. Viimeisenä kohtana havainnointilomakkeessa on kysymys siitä, miten opettaja suhtautuu epäonnistumisiin ja virheisiin. Oppilaan minäkuvan tukeminen, vuorovaikutuksellinen ja emotionaalinen tuki toimivat havainnointilomakkeessa kohtina, joista voidaan saada tietoa ja täydennystä muihin havainnoituihin osa-alueisiin. Keskityn havainnoinnissani ja myöhemmin analyysissäni siis vuorovaikutukseen, vahvuuksiin, ilmapiiriin ja myönteiseen palautteeseen.

Positiivista pedagogiikkaa ja lukemaan oppimista ei olla vielä yhdessä tutkittu, minkä vuoksi käytin tutkimuksessa havainnointia, saadakseni kattavan kuvan siitä, mitä kentällä tällä hetkellä tapahtuu ja ajatellaan tutkittavasta aiheesta. Lisäksi havainnointi mahdollistaa aineistonkeruun ilmiön oikeassa kontekstissa (Grönfors 2001, 127). Kun tutkimuskohteena ovat lapset, on tärkeää pohtia, millaisena tutkimustilanne lapsille näyttäytyy. Sanaton viestintä osoittautuu usein tärkeämmäksi kuin sanallinen viestintä ja lasten on hyvä pystyä tottumaan havainnoijaan rauhassa. (Aarnos, 2001, 144.)

Aineistoa kerättiin samassa luokassa kahden oppitunnin ajan. Joissain tapauksissa havainnoitavat lukemaan oppimisen tunnit eivät olleet peräkkäin, jolloin oppilaat ehtivät hieman tottua ajatukseen siitä, että tutkija on tulossa vielä toisen oppitunnin ajaksi luokan takaosaan tarkkailemaan oppituntia. Oppilaille kerrottiin, että heitä ei varsinaisesti tarkkailla, vaan havainnointi kohdistuu enemmänkin opettajan toimintaan ja luokan ilmapiiriin. Tämän vuoksi oppilaat eivät kiinnittäneet paljoakaan huomiota tutkijaan.

4.3.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelut kohdistuivat havainnoitujen ensimmäisten luokkien luokanopettajiin. Teemahaastatteluja kertyi yhteensä neljä noin 15 – 20 minuutin mittaista ensimmäisen luokan luokanopettajan haastattelua. Haastattelu toteutettiin kasvokkain tapahtuvana teemahaastatteluna, johon laadin haastattelukysymykset etukäteen (Liite 2). Eskolan ja Vastamäen (2001, 24 – 25) mukaan teemahaastattelua voidaan luonnehtia eräänlaiseksi keskusteluksi,

jossa haastattelijan ja haastateltavan välinen henkilökemia ohjaa väistämättä haastattelun kulkua. Tähän nojautuen päätin nauhoittaa haastattelun, jotta haastattelutilanteesta saadaan mahdollisimman vastavuoroinen keskustelutilanne, kun minun ei tarvinnut kirjoittaa kaikkia vastauksia sanataarkasti ylös ja jotta tutkimuksen edetessä voin tarvittaessa palata haastatteluaineistoon.

Kun tutkimuskohteena ovat ihmisen toiminta ja käsitykset tutkittavasta aiheesta, on järkevintä kysyä asiaa henkilöiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62, Eskola & Vastamäki 2001, 24). Tästä syystä valitsin teemahaastattelun toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi. Tuomi ja Sarajärven (2018, 63) mukaan haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Teemahaastattelussa aihepiirit ja teemat on etukäteen mietitty tutkijan toimesta, mutta strukturoidulle haastattelulle ominaiset tiukat kysymysmuodot ja tietty kysymysten järjestys puuttuvat (Eskola & Vastamäki 2001, 26).

Haastattelussa keskityttiin luokanopettajan omiin havaintoihin omasta opettajuudesta ja tämän käsityksiin siitä, mikä opettamisessa on arvokasta ja tärkeää, sekä mitä hän ajattelee positiivisen pedagogiikan eri osa-alueista. Haastattelussa huolehditaan haastateltavan anonymiteetin säilymisestä ja nauhoitettu haastattelu hävitetään litteroinnin ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen eikä sitä kuule muut kuin haastattelija.

Haastattelun onnistumisen kannalta esitetään tarpeelliseksi se, että haastateltavat voisivat tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, jotta tutkittavasta asiasta saataisiin mahdollisimman paljon tietoa irti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Tässä tutkimuksessa katsoin kuitenkin paremmaksi tavaksi olla kertomatta tutkimusaiheestani välttämättömiä tietoja enempää tai haastattelukysymyksiäni etukäteen. Aineistonkeruuvaiheessa painotettiin sitä, että tarkoituksena on havainnoida aivan tavallisia lukemaan oppimisen tunteja ja haastatella tavallisia alkuopettajia, eikä erityistä positiiviseen pedagogiikkaan perehtyneisyyttä vaadita. Jätin kertomatta tutkimuskysymykset etukäteen, sillä halusin kuulla haastattelussa aitoja ja spontaaneja ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta sekä opettajien omasta tavasta opettaa ja toimia luokassa.

4.4 Analyysi

Käytän tutkimuksessani teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2018, 4) mukaan sisällönanalyysiksi voidaan luokitella kaikki aineiston luokittelu, tiivistäminen tai järjestäminen eri kategorioihin. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä ja se sisältää kytkeä teoriaan muttei suoraan pohjautu teoriaan. Analyysin tehtävänä on tiivistää aineistoa helpommin tulkittavaan muotoon kasvattaen samalla aineiston informaatioarvoa. (Eskola 2001, 146, 137, Tuomi & Sarajärvi, 2018, 89.)

Teemahaastattelua sekä havainnointiaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla. Teemoittelun avulla voidaan aineisto ryhmitellä tutkimusaiheen ja tutkimuskysymysten kannalta järkeviksi kokonaisuuksiksi ja nostaa aineistosta esille esimerkiksi mielenkiintoisia yksityiskohtia (Eskola 2001, 146). Aineistoa voidaan litteroinnin jälkeen teemoitella esimerkiksi siten, että jokaisen haastateltavan tiettyyn teemaan kuuluvat vastaukset, havainnointiyksiköt, luokitellaan tietyn teeman alle. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Näin olen toiminut työstäessäni omaa haastattelu- ja havainnointiaineistoani.

Ensimmäinen askel haastatteluaineistoni analyysissa oli haastatteluaineiston litterointi. Litteroin teemahaastattelut peruslitteroinnin mukaisesti, sanatarkasti, noudattaen puhekieltä. Jätin litteroidusta haastattelusta pois täytesanat ja yksittäiset äännähdykset sekä harkitusti kontekstin ulkopuolisen puheen, sillä en kokenut niiden olevan tarpeellisia tutkimuskysymysteni kannalta. Peruslitterointia voidaan käyttää silloin, kun halutaan analysoida puheen asiasisältöä ja litteroidusta versioista voidaan harkitusti jättää pois myös kontekstin ulkopuolelle jäävä puhe (Tietoarkisto 2017). Jätin lopullisesta aineistosta kontekstin ulkopuolisen puheen pois koska tarkoitukseni oli teemahaastattelun perusteella arvioida asiasisältöä, ei esimerkiksi vuorovaikutusta tai ilmapiiriä, kuten havainnointiaineistossa.

Tutkimukseen osallistuneiden alkuopettajien ja oppilaiden mahdolliset tunnistetiedot on poistettu haastattelujen litteroinnin yhteydessä. Koen, että tutkimustulosten kannalta ei ole tarpeellista tunnistaa tutkittavia aineistosta. Kaikki haastateltavat olivat ensimmäisen luokan luokanopettajia ja kaikki havainnoidut oppilaat olivat ensimmäisen luokan oppilaita eli 6- tai 7-vuotiaita.

Analyysiyksikkönä tässä analyysissa toimii osittainen tai kokonainen lause, joissakin tapauksissa pelkkä sana. Lause antaa enemmän informaatiota kuin kontekstista irrotettu yksittäinen sana, mutta esimerkiksi vahvuuksia ja ilmapiiriä kuvailtaessa yksikin sana voi antaa tarvittavan määrän informaatiota. Pitkiä lauseita olen tiivistänyt ja pilkkonut, mutta erityistä huomioita kiinnitin siihen, ettei lauseiden merkitys muutu analyysin myötä. Tein analyysini lähes kokonaan käsin paperille, lukuun ottamatta litterointia, jonka tein tietokoneella. Tulostin litteroidun haastatteluaineiston paperille, sillä koen, että minun oli helpompaa käsitellä aineistoa, kun se oli konkreettisesti saatavillani. Varsinaisen analyysin kirjoitin myös käsin paperille.

Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen valitsin kullekin yhdeksälle haastattelukysymykselle oman värikoodin, jonka avulla alleviivasin aineistosta kysymyksen kannalta relevantit vastaukset. Luin haastattelut huolella läpi ja värikoodasin jokaisesta haastattelusta tekstin, joka vastaa kuhunkin haastattelukysymykseen. Tämän jälkeen päätin yliviivata kaiken muun tekstin, jossa ei vastata haastattelukysymyksiin. Tähän päätökseen päädyin, jotta pystyisin keskittymään ainoastaan tekstiin, joka on haastattelu- ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeää.

Teemahaastatteluaineiston analyysi kannattaa aloittaa purkamalla haastatteluaineisto teemoiksi ja poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan viittaava kohta (Eskola 2001, 143). Haastatteluaineiston läpikäynnin jälkeen kokosin haastattelukysymysten alle jokaisesta haastattelusta kysymykseen vastaavat lauseet ja sanat ja pelkistin sekä yhdistelin niitä teemoiksi haastattelukysymysten alle. Alasuutarin (1999, 40) mukaan aineiston osia voidaan yhdistää yhdeksi havainnoksi tai havaintojoukoksi, mikäli useassa vastauksessa puhutaan samasta ilmiöstä. Näin toimin myös omassa analyysissani, jossa kokosin vastauksia teemojen alle. Mikäli jokin ilmiö esiintyi monessa vastauksessa, merkitsin sen itselleni ylös, jotta voin tarvittaessa nostaa ilmiön esille tulokset-osiossa.

Haastatteluaineiston teemoittelun jälkeen siirryin analysoimaan havainnointiaineistoa, jonka toteutin samalla tavalla kuin haastatteluaineiston analyysin. Koin hyväksi tavaksi ensin ryhmitellä vastauksia havainnointilomakkeen osa-alueiden alle, jonka jälkeen kokosin vastauksista suurempia teemoja. Tämän jälkeen tarkastelin haastattelukysymysteni ja

havainnointilomakkeen osa-alueiden alle saatuja teemoja tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymysteni näkökulmasta. Koodasin kunkin aineiston osa-alueen numeroilla, jotka merkitsivät sitä, mihin tutkimuskysymykseen aineiston osan perusteella pyritään vastaamaan. Näin minun oli helpompi hahmottaa ja jäsentää tutkimusaineistoani ja ymmärtää kunkin osa-alueen merkitys tutkimuskysymyksilleni ja tutkimusaiheelleni. Joissain tapauksissa olen analysoinut haastattelu- ja havainnointiaineistoa yhdessä. Esimerkiksi vuorovaikutusta analysoidessani huomasin merkittäviä yhtäläisyyksiä opettajien haastatteluaineiston ja omien havaintojeni välillä, joten päädyin yhdistämään aineiston osat yhdeksi analyysiksi.

Tutkimusaineiston osa-alueet minäkuvan tukeminen, suhtautuminen epäonnistumisiin, lukemaan oppimisen tukeminen, vuorovaikutuksellinen tuki ja emotionaalinen tuki ovat toimineet muita osa-alueita täydentävinä aineiston osina. Tästä syystä en ole analysoinut kyseisiä osa-alueita erikseen, vaan täydentänyt niiden avulla muita, analysoituja osa-alueita. Kyseisiä positiivisen pedagogiikan osa-alueista kuitenkin nousi esille mielenkiintoisia havaintoja, joita esittelen myöhemmin tuloksissa. Teemoittelu oli pääosin selväpiirteistä, mutta haasteellista oli asettaa rajoja positiivisen pedagogiikan osa-alueiden välille. Lähes kaikki positiivisen pedagogiikan osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja tämän vuoksi oli haasteellista luokitella aineisto selkeiksi ja tutkimuskysymysten kannalta järkeviksi kokonaisuuksiksi. Selkeät rajat eivät välttämättä ole olennaisia, mutta selkeän analyysin onnistumiseksi ne oli tehtävä. Esimerkiksi opettajan sensitiivisyys liittyi sekä vuorovaikutukseen, oppilaan minäkuvan tukemiseen, ilmapiiriin kuin myönteiseen palautteen antoon.

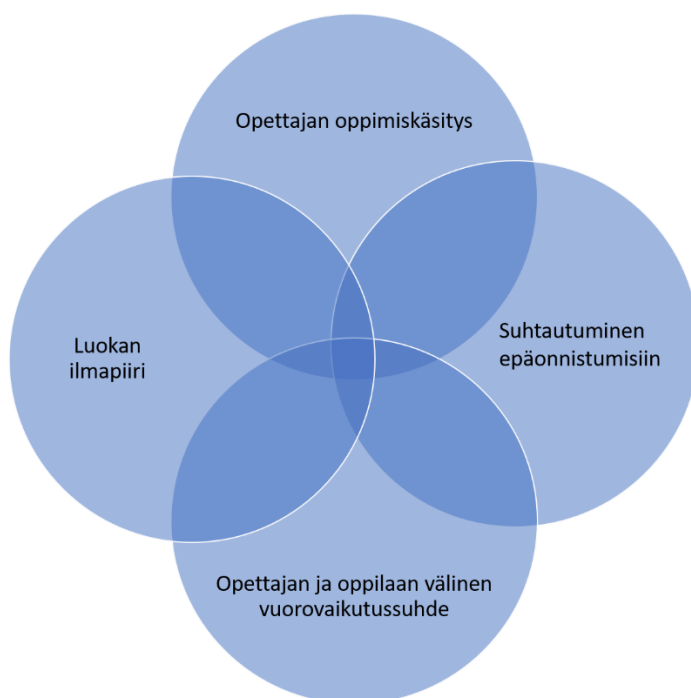
Laadullisen tutkimuksen analyysissa on muistettava, että aineistoa lähestytään aina siitä näkökulmasta, mikä on tutkimusaiheen, teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta oleellinen (Alasuutari 1999, 40). Tässä laadullisen tutkimuksen analyysissa olen lähestynyt aineistoa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta ja tarkastelen erityisesti vuorovaikutusta, ilmapiiriä, myönteistä palautetta ja vahvuuksien käyttöä opetuksessa. Toinen näkökulma aineistoni analyysissa on konteksti, johon aineistonkeruu on sijoittunut, lukemaan oppimisen ja opettamisen tunnit ensimmäisen luokan syksyllä. Itse analyysi on kuitenkin toteutettu keskittyen positiiviseen pedagogiikkaan, ei niinkään esimerkiksi lukemaan opettamisen menetelmiin

5 TULOKSET

5.1 Yhteenvetoa positiivisen pedagogiikan näyttäytymisestä lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa

Tässä osiossa tuon esille mielenkiintoisia tuloksia, jotka ovat yhteydessä myöhemmin esiteltäviin tuloksiin, jotka vastaavat erillisiin tutkimuskysymyksiin. Koska positiivisen pedagogiikan osa-alueet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, on tärkeää avata hieman tuloksia, jotka vaikuttavat yleisesti käsitykseen siitä, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Kuviossa 1. on havainnollistettu positiivisen pedagogiikan osa-alueita, jotka ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja positiivisen pedagogiikan näyttäytymiseen lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa.

KUVIO 1. Positiivisen pedagogiikan näyttäytyminen lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa.



Opettajien käsitys siitä, miten lapset oppivat parhaiten vaikuttaa väistämättä opettajien antamaan myönteiseen palautteeseen sekä heidän tapaansa opettaa ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää saada tietoa siitä, millainen on opettajien oppimiskäsitys. Aineistosta nousi esille yhteisiä piirteitä opettajien oppimiskäsityksistä. Yläluokkia muodostui kolme, jotka ovat yksilöllinen kohtaaminen, lapsilähtöisyys ja vuorovaikutuksen merkitys. Nämä opettajien oppimiskäsityksiä kuvaavat piirteet ovat selvästi kytköksissä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja tavoitteena on sinnikäs, itseohjautuva ja onnellinen oppija. Taulukossa 1. on esitelty tarkempia tuloksia opettajien oppimiskäsityksestä.

TAULUKKO 1. Yhteenveto opettajien oppimiskäsityksestä.

Yksilöllinen kohtaaminen	Huomioidaan erilaiset oppijat ja persoonat opetuksessa Yksilöllinen etenemistahti opetuksessa Oppilaiden osaaminen tehdään näkyväksi sanoittamalla
Lapsilähtöisyys	Toimijuus Etusijalla lapsen oppiminen Lapsi aktiivinen, aikuinen tukee ja ohjaa
Vuorovaikutus	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde <ul style="list-style-type: none"> - Opettajan myönteinen asenne - Kunnioitus - -"Rajat on rakkautta" Vertaisten tuki <ul style="list-style-type: none"> - Vertaisoppiminen - Yhteistyö Ilmapiiri <ul style="list-style-type: none"> - Viihtyvyys - Kiireettömyys

Kannustaminen vahvuuksien käyttöön lisää ihmisten hyvinvointia, koska ”hyvään keskittyminen on meille ihmisille hyvinvointilääke pahoinvointia vastaan” (Avola & Pentikäinen 2019, 101). Opettajien omien vahvuuksien tiedostaminen ja sanoittaminen ovat yhteydessä siihen, miten opettajat käyttävät omia ja oppilaiden vahvuuksia hyödyksi opetuksessa. Opettajien nimeämistä omista vahvuuksista (Taulukko 2.) monet liittyivät luokassa toimimiseen ja tapaan olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opettajat nimesivät vahvuuksikseen muun muassa sinnikkyuden, järjestelmällisyyden, oikeudenmukaisuuden, sosiaalisen älykkyyden, rauhallisuuden ja sitoutuneisuuden. Mielenkiintoinen nimeäminen oli sitoutuneisuus, jonka kolme neljästä opettajasta nostivat esille. Opettajat luonnehtivat sitoutuneisuutta vahvuutena seuraavasti:

”Ajattelen oppilaiden parasta.”

”Tää on mun juttu.”

”Mä oon oikeesti kiinnostunut näiden lasten oppimisesta.”

TAULUKKO 2. Opettajien omat vahvuudet.

Sinnikkyys	”pitkä pinna” Sinnikäs Pitkäjänteinen Määrätietoinen Vaativa
Järjestelmällisyys	Tarkka Jämäkkä Järjestelmällinen
Oikeudenmukaisuus	Tasapuolinen
Sosiaalinen älykkyyys	Herkkä ”Vahvuutena vuorovaikutustaidot”
Aitous	Avoin Avarakatseinen Aito
Rauhallisuus	Tasainen Rauhallisuus
Sitoutuneisuus	”Ajattelen oppilaiden parasta” ”Tää on mun juttu” ”Mä oon oikeesti kiinnostunut näiden lasten oppimisesta”

Myös opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin on olennainen osa sekä opettajan oppimiskäsitystä että positiivisen pedagogiikan näyttäytymistä lukemaan opettamisen tunneilla alkuopetuksessa. Se, miten opettaja suhtautuu epäonnistumisiin, heijastuu palautteen antoon ja etenkin opettajan antamaan myönteiseen palautteeseen. Aineistosta nousi esille positiivinen suhtautuminen epäonnistumisiin. Kaikki opettajista nostivat esille epäonnistumisten inhimillisyyden ja sen, että virheitä sattuu meille jokaiselle ja niistä voimme oppia. Lisäksi monessa vastauksessa oli aistittavissa toivoa ja ajatus siitä, että joka aamu saa aloittaa puhtaalta pöydältä. Kaiken kaikkiaan opettajien suhtautuminen epäonnistumisiin sekä haastattelujen että havainnointiaineiston perusteella oli toiveikasta ja inhimillistä.

5.2 Opettajan antama myönteinen palaute

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Miten ja millaista myönteistä palautetta opettajat antavat lukemaan oppimisen tunneilla? Olennaisena piirteenä olen havainnoinut ja analysoinut sitä, mihin opettajan antama myönteinen palaute kohdistuu sekä sitä, millä tavoin opettaja antaa myönteistä palautetta oppilailleen. Aineistosta nousi esille, että opettajan antamaan myönteiseen palautteeseen ovat vahvasti yhteydessä luokan ilmapiiri, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde sekä opettajan oppimiskäsitys.

Kuviosta 1. käy ilmi, että luokan ilmapiiri ja vuorovaikutus luokassa ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, mutta myös positiivisen pedagogiikan näyttäytymiseen lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin sekä opettajan oppimiskäsitys ovat myös vahvasti yhteydessä luokan ilmapiiriin ja opettajan sekä oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Koska ilmapiiri ja vuorovaikutus olivat sekä haastatteluiden että havainnointiaineiston perusteella vahvasti yhteydessä siihen, miten ja millaista myönteistä palautetta opettajat antavat, esittelen lyhyesti ensin tuloksia luokan ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta.

Opettajat kuvailivat luokan ilmapiiriä hyvin erilaisiksi keskenään. Yhteiseksi tekijäksi määrittelin tutkimusaineiston perusteella vaihtelevan ilmapiirin. Kaikki opettajat kuvailivat ilmapiirin vaihtelevan tunnista ja päivästä toiseen. Opettajat

nimesivät ilmapiiriin vaikuttaviksi tekijöiksi sattuman, opettajan toiminnan, oppilaan toiminnan, oppilaan aikaisemmat vuorovaikutussuhteet, luokan tavat ja tutkimusten alla olevat keskittymisen ja tarkkaavaisuuden häiriöt. Käytän tässä tutkimuksessa termiä tutkimusten alla olevat, sillä mitään diagnooseja ei oltu vielä saatu, mutta selvästi jotakin keskittymiseen sekä tarkkaavaisuuteen liittyvää pulmaa oli havaittu. Mielenkiintoinen tulos oli, että vaikka osa opettajista luonnehtikin luokan ilmapiiriä positiivisilla ilmauksilla, osa kuitenkin kuvaili ilmapiiriä haastavaksi tai hankalaksi. Havainnointiaineiston perusteella luokittelin kuitenkin ilmapiirin kolmeen luokkaan, jotka ovat positiivinen, turvallinen ja vastavuoroinen. Havainnointiaineistosta ei noussut mitään hankalaa ilmapiiriin viittaavaa.

Opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat vahvasti yhteydessä luokan ilmapiiriin. Vuorovaikutussuhteiden laatu ohjaa myös sitä, miten opettaja antaa myönteistä palautetta ja mihin myönteinen palaute kohdistuu. Opettajat kuvasivat vuorovaikutussuhteitaan oppilaisiin laadultaan avoimeksi, turvalliseksi, myönteiseksi, mutta myös hankalaksi. Hankala vuorovaikutussuhde tarkoittaa aineiston perusteella sitä, että opettajan ja oppilaan välillä on ollut konflikteja ja suhde hakee vielä muotoaan. Sekä ilmapiiriä, että vuorovaikutussuhteita havainnoitaessa esille nousi ennen kaikkea opettajan sensitiivisyys ja huumori. Opettajien vuorovaikutuskäyttäytymistä havainnoidessa havainnoinnin kohteena olivat sanat, ilmeet, eleet ja äänensävyt ja näitä neljää teemaa olen käyttänyt luokitellessani opettajien vuorovaikutusta luokassa. Taulukosta 3. näkyy tarkempi kuvaus opettajien myönteisen vuorovaikutuskäyttäytymisen tuloksista.

TAULUKKO 3. Opettajien myönteinen vuorovaikutuskäyttäytyminen lukemaan oppimisen tunneilla.

Sanat	Positiiviset ilmaukset ”saat”, ”voit” Kysymyksillä ohjaaminen toivottuun käytökseen Selkeät lauseet Oppilaiden puhuttelu nimillä Selkeä artikulaatio
Ilmeet	Katsekontakti Hymy
Eleet	Kosketus oppilaaseen Kosketus pöytään Rauhallinen elekieli Tanssi, rento elekieli Nyökkäys Peukun näyttäminen
Äänensävyt	Rauhallinen Selkeä Kirkas Empaattinen Ilmeikkyys

Positiivisten asioiden sanoittaminen ei ole vielä iskostunut suomalaisten koulujen toimintakulttuuriin, mutta sen sijaan ongelmien ja epäkohtien sanoittaminen on luontainen osa koulun arkea (Avola & Pentikäinen 2019, 19). Haastatteluaineiston perusteella opettajien antama myönteinen palaute voi esiintyä sanojen, eleiden ja ilmeiden tai materiaalin, eli palkintojen tai visuaalisen palautteen muodossa. Havainnointiaineiston perustella analysoin sitä, mihin myönteinen palaute kohdistuu. Aineistosta nousi esille, että opettajat sanoittivat jatkuvasti oppilaiden onnistumisia oppituntien aikana. Mielenkiintoinen tulos oli, että suuntaamatonta palautetta nousi esille hyvin vähän. Suuntaamaton palaute on vaikuttavuudeltaan vähäistä, sillä palaute ei varsinaisesti kohdistu esimerkiksi oppilaan kykyihin tai oppimisprosessiin, vaan ilmenee irrallisina kehuina (Burnett & Mandel, 2010, 146 – 147).

Eniten aineistosta nousi esille oppilaan lukemiseen ja kirjoittamiseen kohdistuvia kehuja, jotka voidaan luokitella prosessipalautteeksi, jota on kuvailtu kaikista tehokkaimmaksi palautteenantotavaksi. Persoona- ja kykypalautetta

opettajat antoivat jonkin verran, mutta vähemmän kuin prosessipalautetta. Aikaisempien tutkimusten mukaan jatkuva oppilaan persoonaan ja kykyihin kohdistuva myönteinen palaute saattaa asettaa oppilaalle paineita suoriutumisesta (Kamins ym. 1999, 841). Tämän vuoksi oli hienoa huomata, että persoona- ja kykypalautetta annettiin luokissa huomattavasti vähemmän kuin prosessipalautetta, mutta kuitenkin enemmän kuin suuntaamatonta palautetta.

5.3 Opettajien ajatuksia positiivisesta pedagogiikasta

Tässä luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, mitä alkuopettajat ajattelevat positiivisesta pedagogiikasta ja sen hyödyntämisestä lukemaan oppimisen tunneilla. Tutkimusaineistosta nousi selkeästi esille opettajille yhtenäinen oppimiskäsitys, käsitys siitä, miten lapsi oppii parhaiten. Opettajien mukaan lapsi oppii parhaiten, kun hän viihtyy ja saa tarvitsemaansa tukea oppimiseen (Taulukko 1.). Haastattelussa kysyttiin oppilailta, miten he kuvailisivat omin sanoin positiivisen pedagogiikan ideologiaa. Opettajien mukaan positiivinen pedagogiikka on enne kaikkea hyvien asioiden huomioimista koulun arjessa. Esiin nousi myös sekä opettajan että oppilaiden sinnikkyys, tunnetaidot sekä oppilaan myönteisen minäkuvan tukeminen.

Hyvän huomaaminen pitää sisällään positiivisen palautteen, hyvien asioiden huomioimisen huonoja asioita useammin ja pientenkin onnistumisten huomioimisen. Sinnikkyys teeman sisältää opettajan työhön, ryhmätyötaitoihin, tehtävien tekemiseen ja sääntöjen noudattamiseen liittyvän sinnikkyuden. Tunnetaitoihin luokiteltiin negatiivisten tunteiden kohtaaminen ja käsittely sekä ajatuksen ”asenne ratkaisee”. Oppilaan minäkuvan tukeminen sisältää minäpystyvyyden tukemisen, kannustamisen, ja vahvuuksien löytämisen sekä hyödyntämisen joka päiväisessä arjessa.

Havainnointiaineiston pohjalta voidaan sanoa, että opettajat käyttivät vahvuuspedagogiikkaa, ja erityisesti oppilaiden vahvuuksien sanoittamista, suhteessa vähän verraten muiden positiivisen pedagogiikan osa-alueiden hyödyntämiseen lukemaan opetuksessa. Oppilaiden vahvuuksia kyllä tuettiin esimerkiksi kehujen ja myönteisen palautteen kautta, mutta vahvuuksien sanoittaminen jäi vähäiseksi. Kahdeksan oppitunnin (8 x 45 min) aikana nimettiin yhteensä kuusi oppilaiden vahvuutta, jotka olivat rohkea, kohtelias, taitava (x2),

keskittymiskyky ja nopea. Mielenkiintoinen tulos oli se, että kaikki opettajat nostivat esille sen, ettei positiivinen pedagogiikka ole ainoastaan ruusuilla tanssimista, vaan elämään kuuluvat epäonnistumiset ja vastoinkäymiset. Opettajien mukaan olennaista on se, miten kielteisiä tunteita tunnistetaan, kohdataan ja käsitellään.

POHDINTA

Tutkimuksesta saatiin uutta tietoa siitä, mitkä positiivisen pedagogiikan osa-alueet lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa painottuvat ja mitä osa-alueita opettajat voisivat enemmän hyödyntää lukemaan opettamisen tunneilla. Myönteinen palaute ja oppilaan osaamisen sanoittaminen nousivat vahvasti esille aineistosta, mutta itse vahvuuksien nimeäminen ja hyödyntäminen osana opetusta jäi vähemmälle huomiolle. Opettajien mukaan ensimmäisen luokan syksy on vielä liian aikainen ajankohta keskustella oppilaiden vahvuuksista, sillä ryhmäytyminen ja vuorovaikutussuhteiden muotoutuminen saattavat olla vielä kesken. Opettajat kuitenkin aikoivat käyttää vahvuuspedagogiikkaa enemmän lukemaan oppimisen tunneilla tulevaisuudessa.

Toisaalta vahvuuspedagogiikan hyödyntäminen lukemaan oppimisen tunneilla ei kata ainoastaan oppilaan vahvuuksien nimeämistä. Avolan ja Pentikäisen (2019, 118) mukaan vahvuustaitoja voidaan ottaa mukaan opetukseen monin eri tavoin. Aineistosta nousi esille, että opettajat kaipaavat tukea ja vinkkejä vahvuuspedagogiikan hyödyntämiseen opetuksessa. Vahvuuksien opettamisen voi aloittaa pohtimalla opettajana sitä, mitkä ovat omia, luontaisia, vahvuuksiani. Omien vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa on vahvuuspedagogiikan ensimmäinen askel. Seuraavaksi aletaan kiinnittää huomiota oppilaiden vahvuuksiin aitojen kehujen muodossa. Kolmas tapa on opettaa vahvuuksia kysymysten avulla, jotka lisäävät oppimisen iloa aktivoimalla ja motivoimalla oppilaita. (Avola & Pentikäinen 2019, 118.) Olennaista on se, että nimetyt vahvuudet ovat lasten käsite- ja elämismaailman mukaisia, heidän ymmärrettävissä.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille hyvien asioiden huomioiminen kielteisiä asioita enemmän. Myös Avolan ja Pentikäisen (2019, 33) mukaan positiivisen pedagogiikan asenne näyttäytyy hyvän huomaamisena. Opettajat näyttivät ja sanoittivat sekä myönteisiä että kielteisiä tunteitaan avoimesti oppilaille, mikä vaikutti ratkaisevasti oppitunnin ilmapiiriin. Voidaan sanoa, että tunnetaitojen

opettaminen koulussa on ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä. Lasten ja nuorten hyvinvointi huolestuttaa monia. Mielenterveyden ongelmat ovat kouluikäisten keskuudessa tavallinen terveysongelma (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos 2016), joiden yksi ehkäisykeinoista on opettaa lapsille taitoja tunnistaa ja käsitellä myös kielteisiä tunteita. Lapsi oppii muun muassa jäljittelemällä aikuisia, jolloin meillä kasvattajilla on vastuu näyttää esimerkkiä tunteiden hallinnasta ja käsittelystä.

Tutkimuksessa saatiin myös tietoa siitä, että positiivinen pedagogiikka on opettajille ideologiana selvästi tuttu, mutta myönteisen opetustavan pukeminen hienoiksi sanoiksi hämmentää monia. Pitkälti positiivinen pedagogiikka pohjautuu hyvän elämän arvoihin, jotka monessa kulttuurissa ovat samanlaisia. Esimerkiksi oikeudenmukaisuus, rohkeus, kohtuullisuus ja viisaus ovat monissa kulttuureissa tunnustettuja hyvän elämän piirteitä (Ojanen 2014, 21, 385). Positiivinen pedagogiikka on koulun arjessa pitkälti maalaisjärjen käyttöä, tasa-arvoa ja myönteistä asennetta oppimista kohtaan. Toki tarvitsemme myös tutkittua tietoa valintojemme perustaksi, mutta monesti positiivinen pedagogiikka nähdään liian hankalana ja monimutkaisena ilmiönä, kuin se todellisuudessa on.

Positiivinen pedagogiikka ei toden tosiaan ole pelkkää ruusuilla tanssimista ja vaaleanpunaisia pilvilinnoja. Elämään kuuluvat epäonnistumiset ja vastoinkäymiset. Hyvinvointitaidot ovat niitä taitoja, joiden avulla pääsemme elämän vastoinkäymisten ylitse jatkamaan hyvää, mielekästä elämää (Avola & Pentikäinen, 2019, 17). Tästä syystä hyvinvointitaitojen opettaminen koulussa on ensiarvoisen tärkeää. Kaikki tutkimuksessa ilmi tulleet positiivisen pedagogiikan osa-alueet edistävät onnistuessaan oppilaiden hyvinvointitaitoja.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että ihmiset, jotka esimerkiksi tunnistavat omia vahvuuksiaan ja osaavat valjastaa vahvuutensa voimavaroiksi, pärjäävät elämässään paremmin kuin muut (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9 – 10). Tähän nojaten voidaan sanoa hyvinvointitaitojen opettamisen koulussa olevan ensiarvoisen tärkeää. Positiivisen pedagogiikan yksi kulmakivistä on tasa-arvo. Kaikki oppilaat tulevat kouluun erilaisista kodeista ja erilaisista taustoista, joten tasa-arvon nimissä opettajan tehtävänä on antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja ihmisenä kasvamiseen.

Positiivista psykologiaa ja positiivista pedagogiikkaa on kritisoitu yltiöpositiivisuudesta ja sen vastakohdaksi on luonnehdittu negatiivista psykologiaa. Tällaisesta vastakkainasettelusta ei kuitenkaan ole kyse, vaan positiivisen psykologian tavoitteena on onnellinen, tasapainoinen ja hyvinvoiva ihminen (Peterson 2013, 9). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena puolestaan on opettaa ihmisille taitoja, joiden avulla heistä kasvaa hyvinvoivia ihmisiä. Positiivisen psykologian nimi voisi siis olla myös hyvinvointipsykologia, koska sen avulla tutkitaan sitä, mitkä asiat vaikuttavat myönteisesti ihmisten hyvinvointiin, esimerkiksi mielenterveyteen. (Avola & Pentikäinen 2019, 38.) Hyvinvointiopetus on osa positiivista pedagogiikkaa ja on tutkittu, että lapset ja nuoret, jotka voivat hyvin, oppivat myös paremmin. Hyvinvointitaitoja voidaan opettaa koulussa ja niiden opetus tähtää siihen, että lapset ja nuoret kasvavat hyvinvoiviksi aikuisiksi. (Avola ja Pentikäinen 2019, 14 – 15.) Tästä syystä koen erittäin perustelluksi positiivisen pedagogiikan hyödyntämisen ja hyvinvointitaitojen opetuksen koulussa.

Koska opettajan työtä tehdään omalla persoonalla, voidaan opettajan omalla hyvinvoinnilla katsoa olevan suuri merkitys myös oppilaiden hyvinvoinnille, sillä lapset herkästi vaistoavat opettajan tunnetiloja. Hyvinvointitaitoja opetetaan kuitenkin ennen kaikkea esimerkin voimalla (Avola & Pentikäinen 2019, 34). Tutkimuksessa nousi esille opettajan tuki liittyen lukemaan oppimiseen. Oppimisen tuki voidaan käsittää auttamisena, ohjauksena ja myönteisenä palautteena. Tärkeää on kannustaa oppilasta lukemaan ja herättää lapsessa kiinnostus lukemista sekä yleisesti oppimista kohtaan.

Aikuisen tehtävänä on luoda lapselle turvallinen ympäristö oppima ja kehittää itseään ihmisenä. Tärkeää on, että lapsi kokee olonsa hyväksytyksi ja arvokkaaksi (Avola & Pentikäinen 2019, 210, Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 17) mukaan lapsuuden hyvinvointiin liitetään usein myös käsitteet rajat ja turvallisuus, jotka tarkoittavat käytännössä sitä, että aikuinen toimii tukena ja turvana haastavissa tilanteissa. Tällaisia saattavat olla esimerkiksi epäonnistumiset sekä kielteisten tunteiden kohtaaminen ja käsittely. Onnistunut tuki edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista, sillä etenkin emotionaalinen tuki mahdollistaa akateemisten taitojen saavuttamisen jo alkuopetuksessa (Hamre & Pianta 2005, 957). Emotionaalinen tuki näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisesti opettajan sensitiivisyytenä.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia positiivisen pedagogiikan vaikutuksia lukemaan oppimiselle. Voidaanko positiivisen pedagogiikan keinoin saavuttaa entistä parempia oppimistuloksia lukemaan oppimisen saralla? Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia Avolan (2017, 43) jaon mukaan positiivisen pedagogiikan osa-alueista erityisesti hyvinvointia. Tällöin tutkimuksen keskiössä voisivat olla esimerkiksi erilaiset positiivisen pedagogiikan interventiot ja menetelmät lukemaan oppimisen apuna. Alkuopettajien teemahaastatteluista saatiin tähän tutkimukseen arvokasta tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat positiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä lukemaan oppimisessa. Mielenkiintoista olisi tutkia lisää alkuopettajien näkökulmasta esimerkiksi yllä mainittujen positiivisen pedagogiikan interventioiden toimimista tai tarvetta lukemaan oppimisen tunneilla. Myös oppilaiden näkökulmasta olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten he tunnistavat omia vahvuuksiaan tai millaisena he kokevat opettajan antaman palautteen. Opettajan ja oppilaiden näkökulmien yhdistäminen antaisi vielä monipuolisempaa tietoa positiivisen pedagogiikan tilanteesta koulun arjessa.

Tutkimuksessa saatiin kattava kokonaiskuva siitä, miten positiivinen pedagogiikka näyttäytyy lukemaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee ottaa huomioon kuitenkin se, että tutkijan oma persoona toimii havainnointi- ja haastattelutilanteessa tutkimuksen välineenä (Grönfors 2001, 125), joten on tärkeää huomioida omaan persoonaan liittyvät tekijät ja ominaisuudet, jotka mahdollisesti saattavat vaikuttaa sekä haastattelu, että havainnointitilanteeseen. Myös itse pyrin havainnointitilanteessa olemaan mahdollisimman neutraali ja näkymätön. Tein muistiinpanoja luokan takaosasta, jolloin oppilaat eivät nähneet minua ja pystyivät siten paremmin keskittymään opettajaan, toisiinsa ja oppituntiin. Myös haastattelutilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman avoin ja helposti lähestyttävä, mutta kuitenkin neutraali.

Painotin tutkimuskutsussa sitä, että haluan tutkia tavallisia luokanopettajia ja tavallisia lukemaan oppimisen tunteja. Kuitenkin, olin aistivinani hieman jännitystä ja saattaa olla, että tutkimusaiheeni on ohjannut opettajien lukemaan oppimisen tuntien sisältöä, vaikka näin ei ollut tarkoitus. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan tehdä päteviä yleistyksiä, tulee myös aineiston laajuuteen kiinnittää huomiota. Tulokset perustuvat neljän alkuopettajan käsityksiin ja yhden tutkijan havaintoihin positiivisen pedagogiikan

näyttäytymisestä lukemaan oppimisen tunneilla. Vaikka aineisto ei ole tarpeeksi laaja, jotta voisimme tehdä yleistyksiä, antaa tutkimus silti mielestäni hyvän kokonaiskuvan tutkimusaiheesta.

Positiivinen pedagogiikka on Suomessa vielä melko tuore tieteenala, jonka vuoksi positiivisen pedagogiikan määrittely hakee vielä muotoaan. Tässä tutkimuksessa painotetut positiivisen pedagogiikan osa-alueet ovat vain osa positiivisen pedagogiikan kokonaisuutta. Valitsin tutkimukseeni lukemaan oppimiseen parhaiten kytköksissä olevat positiivisen pedagogiikan osa-alueet, ilmapiirin, vuorovaikutuksen, vahvuudet ja myönteisen palautteen. Tutkimukseni yhteenvedona voisin todeta, että hyvinvointitaitojen opettaminen koulussa kattaa kaikki tässä tutkimuksessa käsitellyt positiivisen pedagogiikan osa-alueet. Koulua ei tule nähdä vain oppimistuloksia mittaavana laitoksena, vaan sen tulee olla paikka, jossa tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi on tilaa myös lapsen luonteen kasvamiselle (Hamre & Pianta 2005, 963, Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9). Opettajan asenteilla, olemuksella ja omalla hyvinvoinnilla voidaan katsoa olevan suuri merkitys sille, miten lapset oppivat. Avoin, salliva, myönteinen ja rajoja asettava opetus edistää sekä lapsen, että koko kouluyhteisön hyvinvointia.

6 LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa. Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and student's perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10, 145–155.
- Eskola, J., 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133 – 157.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–58.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development* 76(5), 949–967.
- Hoover, W. A. & Tunmer, W. E. 2018. The Simple View of Reading: Three Assessment of Its Adequacy. *Remedial and Special Education* 39(5), 304–312.

- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. 1999. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent selfworth and coping. *Developmental Psychology* 35(3), 835–847.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus* 46(1), 60–73.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä. Tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointia ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 104–119.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016) 58 s.D121 <http://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>. Viitattu 3.10.2019.
- Lerikkanen, M-K. 2017. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (toim.) 2015. PIRLS 2016 assessment framework. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>. Viitattu 3.10.2019.
- Ojanen, M. 2014. positiivinen psykologia. Helsinki: Edita 2014.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 15.10.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. KiVa koulu opettajan opas. Avain kivaan kouluun. <http://www.kivakoulu.fi/>. Viitattu 25.10.2019.
- Peterson, C. 2013. The Strength Revolution: A Positive Psychology Perspective. Reclaiming Children and Youth. *Bloomington* 21(4), 7–14.
- Peterson, C. & Seligman M. E. P. 2001. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Raes, A. 2015. LYHTY lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Seligman, E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3), 293–311.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Lasten ja nuorten mielenterveys. <https://www.thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyden-edistaminen/lasten-ja-nuortenmielenterveys/nuorten-mielenterveys>. Viitattu 25.10.2019.

Tietoarkisto. 2017. Aineistohallinnan käsikirja. <https://www.fsd.uta.fi/aineistohallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html>. Viitattu 3.11.2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa Hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 68–81

Havainnointilomake

Vahvuudet

Miten opettaja huomioi oppilaiden vahvuudet?
vahvuuksien huomiointi kertoina:

Rohkaistaanko vahvuuksien käyttöön?

Nimetääkö vahvuuksia? Jos kyllä, niin mitä?

Vuorovaikutus

Millaista opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on?

ilmeet

eleet

sanat ja äänensävyt

Oppilaan minäkuvan tukeminen

Miten opettaja tukee oppilaan minäkuvaa ja itsearvostusta?

Vuorovaikutuksellinen tuki

Arvioiva palaute

Vuorovaikutuksellinen keskustelu

Oppilaan rohkaiseminen vastuun ottamiseen

Emotionaalinen tuki

Positiivinen ilmapiiiri

Opettajan sensitiivisyys

Onnistunut luokanhallinta

Liite 1(2)

Ilmapiiri

Millainen on luokan vallitseva ilmapiiri?

Myönteinen palaute

persoonaa- ja kykypalaute

Kpl:

prosessipalaute

Kpl:

suuntaamaton palaute

Kpl:

Miten epäonnistumisiin suhtaudutaan?

Haastattelukysymykset

1. Millainen on oppimiskäsityksesi?
2. Millaisia vahvuuksia koet itselläsi olevan luokanopettajana?
3. Millä tavoin pyrit tukemaan oppilaiden lukemaan oppimista?
4. Oletko käyttänyt/ajatellut käyttäväsi oppilaiden vahvuuksia hyödyksi lukemaan opettamisessa? Miten?
5. Millä tavoin annat palautetta oppilaille?
6. Millaisena koet vuorovaikutussuhteesi oppilaiden kanssa?
7. Miten suhtaudut epäonnistumisiin?
8. Millaisena koet luokan yleisen ilmapiirin ja mikä siihen sinun mielestäsi vaikuttaa?
9. Miten kuvailisit/tiivistäisit omin sanoin positiivisen pedagogiikan ajatuksen, mitä sinulle tulee siitä ensimmäisenä mieleen?

Tutkimuslupa

10.10.2019

Hyvät ekaluokkalaisten vanhemmat,

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Ida Kantanen ja teen kandidaatintutkielmaa Tampereen yliopistossa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa. Tutkimukseni aiheena on positiivinen pedagogiikka lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla alkuopetuksessa, ja haluaisin havainnoida lapsenne luokassa kahden oppitunnin (2x45min) ajan. Havainnointi ei aiheuta erityisjärjestelyjä ja tarkoitukseni on havainnoida luokan ilmapiiriä ja oppilaiden sekä opettajan välistä vuorovaikutusta luokassa.

Käytännössä havainnointi tapahtuu muistiinpanoja tekemällä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilta. Havainnointi ja muistiinpanot ovat ainoastaan tutkimuskäyttöön, eikä niitä julkaista muualla. Yksittäistä lasta ei voida tunnistaa havainnointiaineistosta ja aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua. Havainnointiaineistoa ei luovuteta muille.

Lapsen nimi:

Rastita:

☐

Kyllä, annan luvan lapseni havainnointiin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla

☐

Ei, en anna lupaa lapseni havainnointiin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tunneilla

Päivämäärä ja allekirjoitus:

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, vastaan mielelläni!

Kiitos vastauksestasi. Palauta lomake luokanopettajalle.

Ida Kantanen
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta
sähköposti: ida.kantanen@tuni.fi
puh: 044 033 5374

Työn ohjaaja
Pirjo Kulju
Yliopiston lehtori
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
sähköposti: pirjo.kulju@tuni.fi
puh: 040 834 1652